

Demokratie lernen, erleben und gestalten im postdigitalen Zeitalter

Ein konzeptioneller und praxisorientierter Beitrag zur Critical Media Literacy aus dem europäischen TAP-DCE-Projekt

Elena Revyakina¹, Lara Leik², Katja Schirmer³, Klaus Himpsl-Gutermann⁴, Florian Danhel⁵

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2026.i4.a1607>

Zusammenfassung

Dieser Artikel untersucht die Notwendigkeit kritischer Medien- und Demokratiebildung im postdigitalen Zeitalter. Ausgehend von den demokratiethoretischen Ansätzen von Dewey und Habermas sowie der Critical Media Literacy von Kellner & Share wird Medienkompetenz nicht als rein technische Fertigkeit, sondern als grundlegende demokratische Schlüsselkompetenz konzeptualisiert. Dieser Beitrag skizziert vier zentrale Kompetenzdimensionen: epistemisch-kritisch, kommunikativ-deliberativ, ethisch-rechtlich und partizipativ-zukunftsorientiert. Darauf aufbauend werden praxisnahe Umsetzungsstrategien für den Schulunterricht sowie für eine demokratische Schul- und Beteiligungskultur entwickelt. Dazu zählen unter anderem die curriculare Integration, fächerübergreifendes und projektorientiertes Lernen sowie gemeinschaftsbezogene Ansätze. Der Beitrag basiert auf einer theoriegeleiteten Konzeptentwicklung, die im Rahmen der Entwicklung von Learning and Teaching Packages der Erasmus+ Teacher Academy „Democratic Citizenship Education“ (TAP-DCE) erfolgte und durch internationale Expert*innenprozesse reflektiert wurde. Ziel ist es, Lernende zu befähigen, algorithmisch

¹ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: Elena.Revyakina@phwien.ac.at

² Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: Lara.Leik@phwien.ac.at

³ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: Katja.Schirmer@phwien.ac.at

⁴ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: Klaus.Himpsl-Gutermann@phwien.ac.at

⁵ Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: Florian.Danhel@phwien.ac.at

geprägte Öffentlichkeiten kritisch zu analysieren, Desinformation zu erkennen und als mündige Bürger*innen digitale Räume ethisch und demokratisch mitzugestalten.

Stichwörter: Medien- und Demokratiebildung, Critical Media Literacy, Schulkultur, Bildung durch Verantwortung

1 Einführung: Demokratiebildung im postdigitalen Zeitalter

Die digitale Transformation von Kommunikation hat die Funktionsbedingungen demokratischer Gesellschaften grundlegend verändert (Habermas, 2022). Soziale Medien, algorithmische Kuratierung, Deep Fakes und die unkontrollierte Vermehrung digitaler Informationsquellen haben zu dem geführt, was Habermas als einen „neuen Strukturwandel der Öffentlichkeit“ bezeichnete. Dieser Wandel ist durch Fragmentierung, Polarisierung, die Erosion gemeinsamer epistemischer Grundlagen und die Gefahr einer Verringerung der Wissensvielfalt gekennzeichnet (Bröckling, 2024; Dander et al., 2024). Verschärft wird diese Dynamik durch hochentwickelte digitale Praktiken und Technologien, die gezielt auf die Nutzbarmachung und Kommerzialisierung menschlicher Emotionen ausgerichtet sind (Boler & Davis, 2021).

Digitale Technologien eröffnen zahlreiche Möglichkeiten der Vernetzung, persönlichen Weiterentwicklung und auch für das Lehren und Lernen. Zugleich verändern sie aber auch die Bedingungen, unter denen Informationen produziert, verbreitet und bewertet werden. So haben digitale Medien einerseits den Zugang zu Informationen demokratisiert; andererseits verändern sie die traditionellen Mechanismen der Validierung, Einordnung und Kontextualisierung, auf denen die Orientierungs- und Meinungsbildungsfunktion der Medien in demokratischen Gesellschaften beruht (von Rimscha et al., 2025, S. 17–20). Damit hängen die Potenziale digitaler Medien für Bildungsprozesse – etwa Personalisierung und individuelle Unterstützung – mehr denn je davon ab, dass Lernende Informationen kritisch prüfen, ihre Vertrauenswürdigkeit einschätzen und begründete Urteile bilden können.

Die genannten Entwicklungen stellen den demokratischen Diskurs, die öffentliche Meinungsbildung und die zivilgesellschaftliche Partizipation vor tiefgreifende Herausforderungen. Vor diesem Hintergrund rückt die Frage in den Mittelpunkt, wie Bildungssysteme Bürger*innen auf das demokratische Leben in einer postdigitalen Gesellschaft vorbereiten können. Der Begriff „postdigital“ bezeichnet dabei eine gesellschaftliche Situation, in der digitale Technologien nicht mehr als von analogen Lebenswelten getrennt verstanden werden können, sondern alltägliche soziale, kulturelle und institutionelle Praktiken durchdringen (Jandrić et al., 2018; Knox, 2019). Digitale Transformation geht über die Digitalisierung bestehender Praktiken hinaus. Sie impliziert einen systemischen Wandel, bei dem Prozesse, Rollen, Methoden, Kommunikation sowie die Art und Weise, wie Wissen erschlossen, produziert, geteilt und genutzt wird, grundlegend

umgestaltet werden (Silander et al., 2026). Aus diesem Verständnis der digitalen Transformation folgt, dass technologische Innovation allein keine Bildungsinnovation begründet. Es bedarf vielmehr einer kohärenten Weiterentwicklung von Pädagogik, Curriculum, Leistungsbewertung, Leitung, professionellen Kompetenzen, digitalen Werkzeugen und institutioneller Kultur (Silander et al., 2026, S. 133, 145). Gleichzeitig verändert die zunehmende Integration generativer Künstlicher Intelligenz (KI) die Bedingungen, unter denen Wissen erschlossen, bewertet und kommuniziert wird. Dadurch werden traditionelle Vorstellungen von Wissen, Lernen und Leistungsbewertung vor neue Herausforderungen gestellt. Digitale Transformation in der Bildung muss daher als ökosystemweite Entwicklung und systemische Erneuerung verstanden werden. Diese Entwicklung sollte sich an pädagogischen Zielsetzungen sowie an den Bedürfnissen und Rechten der Lernenden orientieren. Technologie soll Bildungssysteme stärken und der Verbesserung des Lernens dienen, nicht aber selbst zum maßgeblichen Ziel von Bildungsentwicklung werden (UNESCO, 2023, S. 20). Das Ziel der digitalen Transformation sollte demnach darin bestehen, Bildung auch im postdigitalen Zeitalter bedeutungsvoll, inklusiv, zukunftsorientiert und zutiefst menschlich zu gestalten.

In diesem Kontext wird Medienkompetenz zunehmend als epistemisches Projekt verstanden, das über technische Fertigkeiten hinausgeht und fundamentale Fragen nach der Natur des Wissens, der Rechtfertigung von Überzeugungen sowie der Bewertung von Informationsquellen adressiert (Lathrop, 2025). An diese Perspektive knüpft das Konzept der *Critical Media Literacy* an, das Medienkompetenz nicht primär als instrumentelle Fähigkeit, sondern als demokratische Schlüsselkompetenz versteht. Sie befähigt Bürger*innen, sich in algorithmisch vermittelten Informationsumgebungen zu orientieren, Manipulationsversuchen zu widerstehen sowie sich reflektiert an deliberativen Diskursen zu beteiligen und demokratische Prozesse aktiv mitzugestalten (Daas & Kumar, 2025; Kellner & Share, 2007; Knowles et al., 2023).

Angesichts der rasanten Entwicklungen im Bereich der KI stellen sich im Zusammenhang mit dem digitalen Kapitalismus – einer Gesellschaftsform, in der digitale Plattformen, Daten und algorithmische Systeme zunehmend wirtschaftliche, politische und soziokulturelle Prozesse prägen (Dander, 2025; Fuchs et al., 2024; Missomelius, 2025) – zentrale ökologische und ethische Fragen für den Bildungsbereich: Wie können Lernende für die ökologischen und datenbezogenen Auswirkungen digitaler Technologien und KI sensibilisiert werden? Und wie können sie befähigt werden, digitale Technologien und Medien kritisch, verantwortungsvoll und ethisch reflektiert zu nutzen und ihre gesellschaftlichen Auswirkungen zu beurteilen?

Folglich entwickelt der vorliegende Beitrag einen konzeptionellen Rahmen für kritische Medien- und Demokratiebildung im postdigitalen Zeitalter. Im Mittelpunkt steht die Frage, welche Kompetenzen Lernende benötigen, um digitale Medien kritisch zu analysieren, ethisch zu reflektieren und demokratisch mitzugestalten. Der Beitrag versteht sich als konzeptioneller Grundlagenartikel. Die dargestellten Kompetenzdimensionen wurden im Rahmen einer theoriegeleiteten Konzeptentwicklung innerhalb der europäischen Erasmus+ „Teacher

Academy Democratic Citizenship Education“ (TAP-DCE) entwickelt und durch internationale Expert*innenprozesse reflektiert.

2 Theoretische Grundlagen: Demokratietheorie und das Konzept der Critical Media Literacy

2.1 Kritische Medienbildung in der Demokratietheorie

Demokratie ist nach Dewey (1916) nicht allein eine politische Regierungsform, sondern vor allem eine Lebensform, die sich in gemeinsamen Erfahrungen, Kommunikation und kooperativem Handeln verwirklicht. Demokratiebildung erschöpft sich daher nicht in der Vermittlung von Wissen über politische Institutionen, sondern zielt darauf, Lernenden Gelegenheiten zu eröffnen, demokratische Praktiken im Alltag zu erleben, zu reflektieren und mitzugestalten. Demokratie wird in diesem Verständnis nicht primär gelehrt, sondern durch Partizipation, gemeinsames Problemlösen und soziale Interaktion erfahren. Vor diesem Hintergrund kommt der Schule eine besondere Bedeutung zu. Als einer der wenigen gesellschaftlichen Orte, an denen demokratische Erfahrungen systematisch ermöglicht werden können, besitzt sie das Potenzial, demokratische Handlungsfähigkeit zu fördern. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass Schüler*innen im Deweyschen Sinne tatsächliche Gelegenheiten erhalten, gemeinsame Entscheidungsprozesse zu gestalten, Kontroversen konstruktiv auszuhandeln, kooperativ zu lernen und Verantwortung für die Schulgemeinschaft zu übernehmen (Lawy & Biesta, 2006). Diese Überlegungen bilden zugleich die Grundlage von Citizenship Education und einem Whole School Approach im „Referenzrahmen Kompetenzen für eine demokratische Kultur“ des Europarats (RFCDC, Council of Europe, 2016). Demokratische Lernprozesse entstehen demnach nicht allein im Fachunterricht, sondern ebenso durch Schulkultur, Partizipationsstrukturen und die Zusammenarbeit mit Eltern sowie außerschulischen Partnern (Council of Europe, 2016; Damiani, 2026; Schweig et al., 2019). Während Dewey Demokratie als gelebte Erfahrung versteht, rückt Habermas (1992) ihre kommunikative Dimension in den Mittelpunkt. Demokratische Legitimität entsteht demnach in Verfahren öffentlicher Meinungs- und Willensbildung, in denen Bürger*innen ihre Positionen begründen, Argumente austauschen und gemeinsam zu rational nachvollziehbaren Urteilen gelangen. Habermas bezeichnet diese Form des begründeten, respektvollen und auf Verständigung ausgerichteten Austauschs als „Deliberation“ und versteht diese als zentrale Voraussetzung demokratischer Legitimität. Demokratie basiert somit nicht allein auf Mehrheitsentscheidungen, sondern auf der Qualität öffentlicher Deliberation. Für die Demokratiebildung bedeutet dies, Lernumgebungen zu schaffen, in denen deliberative Prozesse systematisch eingeübt werden können. Deliberative Lernarrangements ermöglichen es Schüler*innen, gesellschaftliche Fragestellungen aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten, eigene Vorannahmen kritisch zu reflektieren

und Positionen im Lichte neuer Informationen weiterzuentwickeln (Hess, 2009, S. 29; Maurissen et al., 2018, S. 144–146). Sie fördern die Fähigkeit, Argumente zu begründen, anderen respektvoll zuzuhören und kontroverse Themen konstruktiv auszuhandeln. Deliberation wird damit selbst zu einer Form demokratischen Lernens und Handelns. Diese Annahmen erhalten unter den Bedingungen digitaler Öffentlichkeiten eine neue Aktualität. Digitale Medien prägen heute maßgeblich die Art und Weise, wie Menschen kommunizieren und öffentliche Debatten führen. Gleichzeitig hat die digitale Transformation zu einer Veränderung kommunikativer Erfahrungen geführt, die durch Beschleunigung, Fragmentierung, algorithmische Selektion und aufmerksamkeitsökonomische Logiken gekennzeichnet ist (Ferreira, 2025). Demokratische Teilhabe setzt daher zunehmend die Fähigkeit voraus, die Bedingungen digital vermittelter Kommunikation zu verstehen, Informationen und Quellen kritisch zu bewerten sowie die Entstehung öffentlicher Diskurse reflektieren zu können. Vor diesem Hintergrund ist kritische Medienkompetenz nicht lediglich eine Ergänzung demokratischer Bildung, sondern eine wesentliche Voraussetzung deliberativer Demokratie in der postdigitalen Gesellschaft. Sie erweitert kommunikative und argumentative Kompetenzen um die Fähigkeit, digitale Informations- und Kommunikationsräume kritisch zu analysieren, ihre epistemischen Voraussetzungen zu hinterfragen und sich verantwortungsvoll in der Kultur der Digitalität (Stalder, 2016) zu beteiligen. Kritische Medienkompetenz schafft damit die Voraussetzungen dafür, dass digitale Räume zu Orten demokratischer Verständigung, öffentlicher Deliberation und gemeinsamer Meinungsbildung werden können.

2.2 Critical Media Literacy als Brücke zwischen Demokratietheorie und digitaler Praxis

Während Dewey Demokratie als gelebte Erfahrung und Habermas Demokratie als kommunikativen Deliberationsprozess versteht, erweitern Douglas Kellner und Jeff Share diese Perspektiven um eine kritische Medienbildung, die die Rolle der Medien als zentrales Element demokratischer Gesellschaften in den Mittelpunkt stellt. In ihrem Aufsatz „*Toward Critical Media Literacy*“ (CML) (2005) argumentieren sie, dass Medien nicht nur als Werkzeuge der Information, sondern als kulturelle und politische Akteure zu begreifen sind, die gesellschaftliche Realitäten konstruieren, Werte vermitteln und Machtverhältnisse reproduzieren oder herausfordern. Auf dieser epistemischen Grundlage richtet die CML den Blick auf die spezifischen Bedingungen medial vermittelter Wirklichkeit. Sie geht davon aus, dass Medien gesellschaftliche Realität nicht neutral abbilden, sondern aktiv hervorbringen. Ausgangspunkt ist das Prinzip der Nicht-Transparenz, wonach „[a]ll media messages are ‘constructed’“ (Kellner & Share, 2005, S. 374). Medien präsentieren demnach keine objektive Realität, sondern repräsentieren sie als Ergebnis sozialer und kultureller Konstruktionsprozesse.

Ein weiteres Prinzip der CML ist die Analyse von Codes und Konventionen. Medien nutzen ein kreatives Sprachsystem mit eigenen Regeln, das auf semiotischen Grundlagen beruht. Dabei spielen die denotativen (wörtliche) und konnotativen (assoziative, ideologisch und kulturell geprägte) Bedeutungen von Zeichen eine wichtige Rolle. Wenn diese Ebenen verschmelzen, erscheint die Darstellung als natürlich und die soziale Konstruiertheit wird unsichtbar. Die CML zielt darauf ab, Lernende darin zu unterstützen, diese Codes zu erkennen. Das Prinzip Audience Decoding betont, dass Medienbotschaften von verschiedenen Menschen unterschiedlich interpretiert werden. Basierend auf Stuart Halls (1980) Unterscheidung zwischen der Kodierung durch die Produzent*innen und der Dekodierung durch die Rezipient*innen zeigt die CML, dass das Publikum aktiv Bedeutungen konstruiert. Dies ermöglicht oppositionelle Lesarten, die die Macht der Medien, bevorzugte Lesarten zu erzeugen, hinterfragen. Zudem analysiert die CML den inhaltlichen und wertbezogenen Gehalt von Medienbotschaften. Medien transportieren implizite Werte, Ideologien und Standpunkte, die oft unsichtbar bleiben. Durch die Analyse dieser Inhalte können Lernende die subjektive Natur aller Kommunikation erkennen. Schließlich macht die CML deutlich, dass Medien und digitale Plattformen in wirtschaftliche, politische und technologische Machtstrukturen eingebettet sind. Plattformökonomien, datenbasierte Geschäftsmodelle und algorithmische Systeme beeinflussen zunehmend, welche Informationen sichtbar werden, welche Stimmen Reichweite erhalten und wie öffentliche Diskurse strukturiert werden (Dander et al., 2024, S. 11–28; Missomelius, 2025). Aufgabe der CML ist es, Lernende zu befähigen, diese Repräsentationen hinsichtlich ihrer Perspektiven, Werte und Interessen zu analysieren und ihre gesellschaftliche Bedingtheit zu reflektieren. Die CML zielt daher darauf ab, diese Konstruktionsprozesse sichtbar zu machen und die scheinbare Natürlichkeit medialer Darstellungen kritisch zu hinterfragen. Die Verbindung von Demokratietheorie (Dewey, Habermas) und CML (Kellner & Share) zeigt damit, dass Medienbildung keine technische Zusatzqualifikation ist, sondern eine grundlegende Voraussetzung für demokratisches Handeln in postdigitalen Gesellschaften darstellt.

2.3 Kritische Medienepistemologie

Die CML nach Kellner und Share verdeutlicht, dass Medienbotschaften niemals neutral sind, sondern gesellschaftliche Machtverhältnisse, Interessen und Ideologien widerspiegeln. Um diese Zusammenhänge analysieren und begründet beurteilen zu können, benötigen Lernende eine grundlegende Fähigkeit zum kritischen Denken. Dieses bildet die epistemische Grundlage kritischer Medien- und Demokratiebildung, da es dazu befähigt, Informationen zu prüfen, Geltungsansprüche zu hinterfragen und begründete Urteile in einer zunehmend digitalen und algorithmisch geprägten Öffentlichkeit zu entwickeln. Jahn und Cursio (2021) verstehen kritisches Denken als „Ausbildung und Schärfung eines kritischen Urteilsvermögens“ (S. 9), dessen Ziel die Herausbildung einer kritischen Grundhaltung sowie das Überprüfen, Erweitern oder Durchbrechen eigener Denkmuster ist. Kritisches Denken beschreibt demnach eine

Haltung des ruhigen und reflektierten Urteilens. Geltungsansprüche werden dabei anhand sprachkritischer, empirischer, ethischer und erkenntnistheoretischer Kriterien geprüft, sodass Urteile abwägend und begründet statt reflexhaft getroffen werden. Das von Jahn und Cursio entwickelte Konzept des analytisch-epistemischen Denkens untergliedert kritisches Denken in drei aufeinander aufbauende Schritte: (1) Bedeutungen klären, (2) Belege prüfen und (3) urteilen (Jahn & Cursio, 2021, S. 11–12). Kritisches Denken beginnt damit nicht bei der Prüfung von Fakten oder Quellen, sondern bei der Klärung dessen, was überhaupt behauptet wird. Erst wenn Begriffe, Bedeutungen und Geltungsansprüche sprachlich präzisiert sind, können Belege geprüft und begründete Urteile entwickelt werden. Mit dieser erkenntnis- und sprachkritischen Perspektive beschreiben Jahn und Cursio ein allgemeines Merkmal menschlicher Erkenntnis, das Kellner und Share (2005) im Rahmen der CML auf die Analyse medialer Kommunikation übertragen und systematisch entfalten: Informationen und Wissen sind nie voraussetzungslos zugänglich, sondern immer sprachlich vermittelt. Deshalb dürfen weder wissenschaftliche Erkenntnisse noch mediale Berichterstattung unkritisch übernommen werden. Kritisches Denken richtet sich folglich nicht nur auf den Wahrheitsgehalt einzelner Aussagen, sondern ebenso auf die Voraussetzungen ihres Zustandekommens. An diese epistemische Perspektive knüpft Lathrop (2025) im Bereich der Medienbildung an. Er argumentiert, dass eine kritische Auseinandersetzung mit medial vermitteltem Wissen voraussetzt, sowohl die eigenen epistemischen Annahmen als auch die den Wissensansprüchen zugrunde liegenden Vorstellungen von Wissen zu reflektieren. Im Anschluss daran verbindet er den Ansatz der CML mit Modellen der *epistemic cognition*. Ziel ist es, Lernende dazu zu befähigen, ihre eigene epistemische Position zu reflektieren, unterschiedliche Wissensweisen und epistemische Systeme zu verstehen sowie epistemische Tugenden wie Offenheit, Neugier und intellektuelle Bescheidenheit auszubilden. Dadurch sollen sie Wissensansprüche nicht lediglich übernehmen, sondern diese vor dem Hintergrund ihrer epistemischen Voraussetzungen kritisch prüfen und bewerten (Lathrop, 2025, S. 667–668). Abschließend verdeutlichen die dargestellten theoretischen Perspektiven, dass kritische Medien- und Demokratiebildung weit über den Erwerb digitaler Kompetenzen hinausgeht. Aus demokratietheoretischer Sicht (Dewey, Habermas) eröffnet sie Lernenden Erfahrungsräume demokratischer Teilhabe und fördert ihre Fähigkeit zur begründeten Urteilsbildung. Die CML nach Kellner und Share erweitert diese Perspektive um die Analyse medialer Konstruktionen, gesellschaftlicher Machtverhältnisse und ökonomischer Interessen digitaler Plattformen. Ansätze des kritischen Denkens und der Medienepistemologie ergänzen diese Überlegungen um die Fähigkeit, Wissensansprüche kritisch zu prüfen, mit Unsicherheit umzugehen und eigene Überzeugungen reflexiv weiterzuentwickeln. Zusammengefasst beschreiben diese theoretischen Perspektiven ein integriertes Bildungsverständnis, das auf die Entwicklung einer reflektierten, verantwortungsvollen und handlungsfähigen demokratischen Bürger*innenschaft abzielt. Aus diesem Verständnis lassen sich zentrale Kompetenzdimensionen kritischer Medien- und Demokratiebildung ableiten. Das folgende Kapitel konkretisiert diesen Bildungsanspruch, indem es ihn im Schnittfeld von

Medienpädagogik und politischer Bildung verortet und die Grundlage für die Entwicklung eines Kompetenzmodells schafft.

2.4 Kompetenzdimensionen kritischer Medien- und Demokratiebildung in der TAP-DCE

Die im Folgenden dargestellten Kompetenzdimensionen wurden im Rahmen des Erasmus+ Projekts TAP-DCE entwickelt. Sie beruhen auf einer Synthese demokratietheoretischer Perspektiven (Dewey, Habermas), der CML (Kellner & Share), medienepistemologischer Ansätze sowie des Referenzrahmens „Kompetenzen für eine demokratische Kultur“ (RFCDC) und der „Digital Citizenship Education“ (DCE, Council of Europe, 2019) des Europarats. Ziel dieser konzeptionellen Verdichtung ist es, die Anforderungen kritischer Medien- und Demokratiebildung für Schule und Lehrer*innenbildung in einem kohärenten Kompetenzmodell zu operationalisieren. Mit diesem Ansatz soll eine reflektierte, urteilsfähige und handlungsfähige demokratische Bürger*innenschaft in einer postdigitalen Welt gefördert werden. Die nachfolgend dargestellten Kompetenzdimensionen sind daher nicht als isolierte Einzelkompetenzen zu verstehen, sondern als miteinander verbundene Kompetenzdimensionen einer kritischen Medien- und Demokratiebildung.

1. Die epistemische und kritisch-strukturelle Kompetenzdimension umfasst das Wissen, die Fähigkeiten und die Haltungen, die erforderlich sind, um Informationen, Quellen und Evidenz kritisch zu bewerten sowie Medien als gesellschaftlich, politisch und ökonomisch geprägte Strukturen zu verstehen. Dazu gehört die Analyse von Macht- und Besitzverhältnissen digitaler Plattformen, ein reflektiertes Verständnis algorithmischer und KI-gestützter Informationsverarbeitung sowie die Fähigkeit, Desinformation, manipulative Narrative und einseitige Perspektiven zu erkennen, ohne dabei in pauschales Misstrauen gegenüber Medien und Institutionen zu verfallen. Zugleich entwickeln Lernende ein reflektiertes Verständnis dafür, wie digitale Systeme und KI-gestützte Anwendungen durch Personalisierung, persuasive Gestaltung und emotionale Anschlussfähigkeit Aufmerksamkeit lenken, Wahrnehmungen beeinflussen und Kommunikationsprozesse mitgestalten.

2. Die kommunikative und deliberative Kompetenzdimension befähigt Lernende, digitale Öffentlichkeiten verantwortungsvoll, dialogisch und demokratisch mitzugestalten. Sie befähigt Lernende, eigene Positionen begründet und mediengestützt zu artikulieren, unterschiedliche Perspektiven nachzuvollziehen sowie kontroverse Fragen respektvoll und evidenzbasiert auszuhandeln. Im Mittelpunkt steht die Entwicklung einer dialog- und argumentationsfähigen Haltung, die Pluralität und Kontroversität als grundlegende Merkmale demokratischer Gesellschaften anerkennt und digitale Kommunikationsräume für gemeinsame Wissensbildung, Deliberation und gesellschaftliche Teilhabe nutzt.

3. Die ethisch-rechtliche Reflexionskompetenzdimension beschreibt Kompetenzen für einen verantwortungsbewussten sowie rechtlich und ethisch reflektierten Umgang mit digitalen Technologien und Medien. Sie schließt das Verständnis zentraler rechtlicher und institutioneller Rahmenbedingungen – etwa zu Datenschutz, Datenethik, Privatsphäre, Urheberrecht oder KI – ebenso ein wie die Fähigkeit, ethische Dilemmata abzuwägen und die Folgen des eigenen digitalen Handelns kritisch zu reflektieren. Darüber hinaus entwickelt sie ein Bewusstsein für die ökologischen Auswirkungen digitaler Technologien, insbesondere hinsichtlich Ressourcenverbrauch, Energiebedarf und digitaler Nachhaltigkeit, und fördert die Bereitschaft, digitale Technologien verantwortungsvoll und nachhaltig einzusetzen.

4. Die partizipative und zukunftsorientierte Gestaltungskompetenzdimension umfasst Kompetenzen, um Medien für unterschiedliche Formen gesellschaftlicher, politischer und ökologischer Beteiligung zu nutzen – von der informierten Meinungsbildung und öffentlichen Deliberation bis hin zu zivilgesellschaftlichem Engagement und kollektiven Problemlösungsprozessen. Darüber hinaus schließt sie die Kompetenz ein, mögliche digitale Zukünfte kritisch zu reflektieren und digitale Entwicklungen im Sinne demokratischer, gerechter, nachhaltiger und inklusiver Gesellschaften aktiv mitzugestalten.

Als Querschnittsperspektive durchzieht die emotionale und reflexive Selbstverortung alle Kompetenzbereiche. Dazu gehören Empathie, Perspektivenübernahme, der konstruktive Umgang mit Unsicherheit und Kontroversität sowie die Reflexion darüber, wie Emotionen, Zugehörigkeitsgefühle und Identitätsfragen die Wahrnehmung und Bewertung digitaler Inhalte beeinflussen. Diese Fähigkeiten bilden eine wesentliche Voraussetzung für eine mündige und demokratische Teilhabe in der Kultur der Digitalität.

3 Ansätze zur praktischen Umsetzung in Schule und Unterricht

Um die zuvor beschriebenen theoretischen Überlegungen zur Verbindung kritischer Medien- und Demokratiekompetenzen greifbarer zu machen, widmet sich dieses Kapitel konkreten methodischen Zugängen. Die nachfolgend beschriebenen didaktischen Ansätze leiten sich aus den vier Kompetenzdimensionen kritischer Medien- und Demokratiebildung ab. Sie werden auf drei Ebenen konkretisiert: curricular integriertem Fachunterricht, projektorientiertem und fächerübergreifendem Lernen sowie einem Whole School Approach. Die Auswahl der Methoden orientiert sich an den zuvor beschriebenen Kompetenzdimensionen kritischer Medien- und Demokratiebildung und wird im Rahmen des Erasmus+ Projekts „TAP-DCE“ erprobt.

3.1 Curricularer Ansatz

Im TAP-DCE betrachten wir Medien- und Demokratiekompetenz als pädagogischen Ansatz für die Vermittlung von Kerninhalten im gesamten Lehrplan. Im Mittelpunkt stehen dabei die Entwicklung von Analyse-, Urteils- und Reflexionskompetenzen sowie die Fähigkeit, Medien als gesellschaftlich, politisch und wirtschaftlich geprägte Kommunikationsräume zu verstehen. Ergänzt wird dies durch forschendes Lernen, Multiperspektivität, evidenzbasierte Urteilsbildung und reflektierte Medienanalyse. Daraus folgt, dass die Förderung kritischer Medien- und Demokratiekompetenzen nicht als eigenständiges Unterrichtsthema verstanden werden sollte, sondern systematisch in bestehende Unterrichtsfächer integriert werden muss.

Ein zentraler didaktischer Ansatz besteht in der datenbasierten Analyse gesellschaftlicher Fragestellungen. Die Verbindung von Datenjournalismus und deliberativen Unterrichtsformaten eignet sich besonders zur Förderung epistemischer Urteilsfähigkeit, da sie evidenzbasierte Analyse mit argumentativer Aushandlung gesellschaftlicher Kontroversen verbindet. Datenjournalistische Zugänge beziehen Schüler*innen in die Untersuchung öffentlicher Fragestellungen ein, indem sie Datenanalyse mit journalistischen Methoden verbinden. Dieser Ansatz knüpft eng an forschendes Lernen in den Sozialwissenschaften an und fördert die Fähigkeit, Evidenz zu bewerten, Muster zu erkennen und Ergebnisse adressat*innengerecht zu kommunizieren – Kompetenzen, die für eine informierte demokratische Teilhabe zentral sind (Gray & Bounegru, 2019; Moore, 2015). Ausgehend von aktuellen gesellschaftlichen oder politischen Fragestellungen recherchieren Schüler*innen Informationen aus unterschiedlichen Quellen, prüfen deren Glaubwürdigkeit, analysieren Daten und entwickeln auf dieser Grundlage begründete Positionen. Strukturierte Debatten und dialogorientierte Unterrichtsformen fördern dabei nicht nur die Fähigkeit zur evidenzbasierten Argumentation, sondern auch Perspektivenübernahme, demokratische Meinungsbildung und die konstruktive Aushandlung kontroverser Positionen. Ein zweiter curricularer Zugang ist das konstruktive Media Decoding, das Lernende dazu befähigt, Medienbotschaften systematisch zu analysieren und ihre gesellschaftliche Bedeutung zu reflektieren. Ausgangspunkt ist die bereits dargestellte Annahme der CML (Kellner & Share, 2007), dass Medien Wirklichkeit nicht neutral abbilden, sondern durch Auswahl, Gestaltung, Framing und algorithmische Verbreitung aktiv mitkonstruieren. Lernende untersuchen, wie Plattformökonomien, datenbasierte Geschäftsmodelle und algorithmische Empfehlungssysteme Sichtbarkeit, Aufmerksamkeit und öffentliche Meinungsbildung beeinflussen. Mithilfe strukturierter Leitfragen (Wer hat es erstellt? An welche Zielgruppe richtet es sich? Welche Techniken wurden verwendet? Welche Botschaften werden vermittelt? Wie glaubwürdig ist es? Was wurde ausgelassen?) analysieren Lernende Bilder, Videos, Nachrichten oder Beiträge sozialer Medien. Auf diese Weise lernen sie, Machtverhältnisse, Repräsentationen und Interessen hinter medialen Darstellungen zu erkennen und unterschiedliche Quellen kritisch miteinander zu vergleichen.

Die Analyse (digitaler) Medien sollte stets durch ethische Reflexion ergänzt werden. Fallbeispiele zu algorithmischer Diskriminierung, Datenschutz, Urheberrecht oder dem Einsatz generativer KI ermöglichen es Schüler*innen, unterschiedliche Interessen, Werte und Handlungsmöglichkeiten abzuwägen. Solche ethischen Dilemmata sollten nicht nur die Entwicklung kritischer Urteilskompetenz fördern, sondern unterstützen Lernende dabei, Verantwortung für ihr eigenes digitales Handeln sowie für die gesellschaftlichen Auswirkungen digitaler Technologien zu übernehmen. Als didaktischer Rahmen für solche Lernprozesse eignet sich das 5E-Lernmodell (Engage – Explore – Explain – Elaborate – Evaluate; Bybee et al., 2006). Dieses forschend-entdeckende Modell strukturiert den Lernprozess von der Aktivierung des Vorwissens über die eigenständige Untersuchung bis zur Reflexion und Anwendung neuer Erkenntnisse. Im Kontext kritischer Medien- und Demokratiebildung können Schüler*innen beispielsweise untersuchen, wie algorithmische Empfehlungssysteme Inhalte auswählen, wie KI-Medien produziert werden oder wie Desinformation in sozialen Netzwerken verbreitet wird. Anschließend übertragen sie ihre Erkenntnisse auf neue Kontexte, entwickeln eigene Medienprodukte oder erarbeiten Lösungsansätze für gesellschaftliche und ökologische Fragestellungen. Das 5E-Modell verbindet damit forschendes Lernen mit demokratischen Bildungszielen, indem es Schüler*innen als aktive Co-Konstrukteur*innen von Wissen versteht und evidenzbasiertes Denken, Dialog sowie reflektiertes Handeln fördert. Die beschriebenen forschenden und dialogorientierten Lernprozesse leisten darüber hinaus einen wichtigen Beitrag zur demokratischen Wertebildung. Die kritische Auseinandersetzung mit Desinformation, Hassrede, algorithmischer Diskriminierung oder der Repräsentation gesellschaftlicher Gruppen eröffnet Lerngelegenheiten, in denen Schüler*innen demokratische Grundwerte wie Menschenrechte, Gerechtigkeit, Fairness und Respekt gegenüber Vielfalt reflektieren. Im Sinne des RFCDC (Council of Europe, 2016) werden Werte dabei nicht als feststehende Normen vermittelt, sondern im Prozess der gemeinsamen Analyse, Perspektivenübernahme und begründeten Urteilsbildung erschlossen. Kritische Medien- und Demokratiebildung sollte damit dazu beitragen, dass Lernende gesellschaftliche Kontroversen nicht nur sachlich analysieren, sondern auch deren ethische und demokratische Dimension erkennen und ihre eigenen Wertvorstellungen reflektiert weiterentwickeln.

3.2 Projektorientiertes und fächerübergreifendes Lernen

Im Unterschied zur curricularen Integration im Fachunterricht steht im Rahmen eines projektorientierten und fächerübergreifenden Lernens nicht die Analyse einzelner Inhalte im Vordergrund, sondern die Bearbeitung authentischer gesellschaftlicher und ökologischer Fragestellungen, die verschiedene Fächer, Perspektiven und Kompetenzen miteinander verknüpfen. Schüler*innen übernehmen dabei die Rolle aktiver Gestalter*innen, indem sie Medien produzieren, gesellschaftliche Herausforderungen untersuchen und gemeinsam Lösungsansätze entwickeln. Auf diese Weise werden kritische Reflexion, Kreativität und

demokratische Handlungskompetenz gleichermaßen gefördert. Projektorientiertes Lernen zeichnet sich dadurch aus, dass gesellschaftliche und ökologische Fragestellungen nicht simuliert, sondern in authentischen Handlungskontexten bearbeitet werden. Design Thinking für Bewusstseinskampagnen (Eichborn, 2025) als partizipativer Problemlösungsprozess befähigt die Schüler*innen dazu, soziale und ökologische Herausforderungen durch Sensibilisierungskampagnen zu bearbeiten. Ausgehend von realen Herausforderungen ihres schulischen oder gesellschaftlichen Umfelds entwickeln Schüler*innen im Rahmen eines strukturierten Designprozesses eigene Ideen, entwerfen Prototypen und gestalten Sensibilisierungskampagnen oder andere digitale Produkte. Durch die Verbindung von Empathie, kreativer Ideenentwicklung und iterativer Erprobung erfahren sie demokratische Teilhabe als aktiven Gestaltungsprozess und entwickeln Kompetenzen zur kollaborativen Problemlösung sowie zur verantwortungsvollen Nutzung digitaler Medien für gesellschaftliches Engagement. Besonders relevant ist hier die kreative Medienproduktion. Durch die Gestaltung von Podcasts, digitalen Geschichten, Videos oder multimodalen Medienbeiträgen setzen sich Lernende mit gesellschaftlich relevanten Themen auseinander und bringen eigene Perspektiven in öffentliche Diskurse ein. Die Verbindung von Recherche, Medienanalyse und kreativer Gestaltung stärkt nicht nur kommunikative und technische Kompetenzen, sondern fördert zugleich Voice, Agency und die Erfahrung, dass die eigene Stimme gesellschaftliche Wirkung entfalten kann. Umfang und Komplexität der Projekte können dabei altersgerecht gestaltet werden – von einfachen Fotogeschichten oder Audiobeiträgen in der Primarstufe bis hin zu dokumentarischen Filmen oder Podcasts zu gesellschaftspolitischen Fragestellungen in der Sekundarstufe. Besonders wichtig für die Förderung von Demokratiekompetenz, Resilienz und Umgang mit Mehrdeutigkeit sind Zukunftswerkstätten (Hug, 2025). In den Phasen der Kritik, Vision und Umsetzung analysieren Lernende zunächst gegenwärtige Herausforderungen postdigitaler Gesellschaften – etwa Desinformation, algorithmische Entscheidungsprozesse oder digitale Ungleichheit, Ressourcenverbrauch digitaler Infrastrukturen, oder Energiebedarf generativer KI –, entwickeln darauf aufbauend alternative Zukunftsszenarien und entwerfen konkrete Handlungsmöglichkeiten für eine demokratische und gerechtere digitale Zukunft (Lenhart, 2025). Die Methode verbindet kritische Analyse mit Zukunftsdenken und stärkt die Überzeugung, dass gesellschaftliche Entwicklungen gestaltbar sind und demokratische Teilhabe Veränderungen bewirken kann. Einen handlungsorientierten Zugang zur kritischen Medienanalyse bietet schließlich das Zeitungstheater nach Augusto Boal (Thudorache, 2021). Durch die szenische Bearbeitung von Nachrichten, Social-Media-Beiträgen oder anderen medialen Darstellungen werden implizite Perspektiven, Deutungsmuster und Machtverhältnisse sichtbar gemacht. Rollenspiele, Improvisationen und Forum-Theater eröffnen Möglichkeiten, kontroverse gesellschaftliche und ökologische Themen aus unterschiedlichen Perspektiven zu erleben, alternative Handlungsoptionen zu entwickeln und demokratische Aushandlungsprozesse praktisch zu erproben. Die Verbindung von Analyse, Kreativität und körperlicher Erfahrung ermöglicht dabei einen besonders intensiven Zugang

zu Fragen der Medienrepräsentation, der Perspektivenübernahme und der demokratischen Teilhabe. Abschließend betrachtet erweitern projektorientierte und fächerübergreifende Lernformen den Fachunterricht um authentische Lerngelegenheiten, in denen Schüler*innen kritische Medien- und Demokratiekompetenz nicht nur erwerben, sondern in realitätsnahen Kontexten anwenden.

3.3 Schulkultur und Bildung durch Verantwortung

Eine demokratische Schulkultur schafft Räume für Dialog, Kontroversität und gemeinsame Verantwortung (Council of Europe, 2016). Medienproduktion und schulweite Diskussionen über Themen wie Datenschutz, Handy- und Social-Media-Verbot, Desinformation oder den KI-Einsatz ermöglichen es Schüler*innen, demokratische Prozesse aktiv zu erleben. Digitale Werkzeuge eröffnen dabei neue Möglichkeiten, Schule und Gemeinwesen miteinander zu vernetzen und Demokratiebildung in authentischen Handlungskontexten erfahrbar zu machen. Schuler*innen werden als aktive Mitgestaltende des zivilgesellschaftlichen Lebens angesprochen, indem curriculares Lernen mit lokalen Herausforderungen und gesellschaftlichem Engagement verbunden wird. Im Rahmen von Service-Learning-Projekten (Lernen durch Engagement) setzen sich Lernende mit realen lokalen Problemlagen auseinander, wobei sie für Recherche, Kommunikation und Interventionen vielfach auf digitale Werkzeuge zurückgreifen (Fahrenwald, 2024). Eine Fallstudie von Rieckmann et al. (2026) verdeutlicht, dass Service Learning reflexive Lernprozesse sowie die Entwicklung von Change Agency, verstanden als die Fähigkeit und Bereitschaft, gesellschaftliche Veränderungen aktiv und verantwortungsvoll mitzugestalten, fördern kann. Die Autor*innen der Studie heben insbesondere die Bedeutung von Autonomie, der Übernahme verantwortungsvoller Rollen und eines hohen Praxisbezugs für die Wirksamkeit dieser Lernform hervor (S. 131). Unabhängig von der jeweiligen Umsetzungsebene verbindet alle beschriebenen Ansätze die systematische Verschränkung von Analyse, Reflexion, Dialog und Handlung. Kritische Medien- und Demokratiekompetenz entwickelt sich nicht durch die Aneignung einzelner Methoden, sondern durch wiederholte Lerngelegenheiten, in denen Lernende mediale Phänomene untersuchen, ihre Positionen reflektieren und demokratische Handlungsmöglichkeiten praktisch erproben.

3.4 Reflexive und prozessorientierte Leistungsbewertung

Die beschriebenen didaktischen Ansätze erfordern zugleich ein Umdenken in der Leistungsbewertung. Wenn digitale Werkzeuge hochwertige Texte, Bilder oder Präsentationen generieren können, rückt weniger das Endprodukt als vielmehr der zugrunde liegende Lern-, Denk- und Entscheidungsprozess in den Mittelpunkt pädagogischer Beurteilung (Silander et al., 2026).

Aus der Perspektive einer Medien- und Demokratiebildung sollte Leistungsbewertung daher stärker prozess- und kompetenzorientiert erfolgen. Ziel ist es, die Entwicklung kritischer Analysefähigkeit, demokratischer Urteilsbildung, kollaborativer Problemlösung sowie reflexiver Mediennutzung sichtbar zu machen. Besonders geeignet erscheint eine Triangulation unterschiedlicher Evidenzquellen, bei der mehrere Perspektiven auf den Lernprozess zusammengeführt werden. Neben dem entstandenen Produkt werden deshalb Beobachtungen des Arbeitsprozesses, Lernjournale oder Portfolios sowie dialogische Reflexionsgespräche für der Beurteilung berücksichtigt. Darüber hinaus gewinnen authentische und projektbasierte Bewertungsformate an Bedeutung, z. B. Präsentationen, Podcasts, digitale Kampagnen, Service-Learning-Projekte oder gemeinsame Problemlösungsprozesse. Die Bewertung muss eine komplexe Konstellation aus kognitiven Fähigkeiten, kritischen Haltungen, ethischen Orientierungen und partizipativen Fähigkeiten erfassen (Hobbs, 2017).

4 Aktuelle Initiativen und Projekte

In diesem Kapitel werden die Inhalte der vorangegangenen Abschnitte durch aktuelle unterstützende, regionale sowie internationale Initiativen, Projekte und Materialbeispiele in einen praxisnahen Kontext gesetzt.

Initiative Zukunft Medienkompetenz

Die Initiative Zukunft Medienkompetenz von Der STANDARD, ORF und Ö3 ist eine Bildungsinitiative zur Förderung der Medienkompetenz von Kindern, Jugendlichen und Lehrkräften. Sie unterstützt einen kritischen und reflektierten Umgang mit Informationen, Nachrichten und digitalen Medien. Dazu entwickelt sie Unterrichtsmaterialien und bietet Workshops zu Themen wie Fake News, Desinformation, Journalismus, Social Media und KI an. Durch Kooperationen mit Bildungseinrichtungen (darunter die PH Wien) werden wissenschaftliche Erkenntnisse der Medienbildung durch Workshops oder begleitende Unterlagen in die schulische Praxis übertragen und demokratische Urteilskraft gestärkt (Pädagogische Hochschule Wien, 2025; Standard, 2025a, 2025b).

Schulfach Demokratie und Medienbildung

Ein aktuelles Beispiel für die institutionelle Verankerung kritischer Medien- und Demokratiebildung stellt das in Österreich mit dem Schuljahr 2027/28 ein neues Unterrichtsfach „Demokratie und Medienbildung“ dar. Es verfolgt das Ziel, Schüler*innen dazu zu befähigen, gesellschaftliche Entwicklungen in einer Kultur der Digitalität kritisch zu analysieren, unterschiedliche Perspektiven abzuwägen und demokratische Prozesse aktiv mitzugestalten. Durch die Verknüpfung von politischer Bildung und Medienbildung soll die demokratische Teilhabe sowie die kritische Urteilsfähigkeit junger Menschen gestärkt werden

(Bundesministerium für Bildung, 2026). Damit vollzieht das neue Unterrichtsfach einen bildungspolitischen Perspektivwechsel: Medienbildung wird nicht länger primär als technische oder instrumentelle Kompetenz verstanden, sondern als demokratiepädagogischer Bildungsauftrag, der kritische Urteilsfähigkeit, ethische Reflexion und gesellschaftliche Gestaltungskompetenz systematisch miteinander verbindet. Diese Zielsetzung weist eine hohe Anschlussfähigkeit an die in diesem Beitrag entwickelten Kompetenzdimensionen kritischer Medien- und Demokratiebildung auf.

Das TAP-DCE-Projekt

TAP-DCE reagiert auf Herausforderungen für demokratische Grundwerte in Europa und aktuelle curriculare Änderungen. Demokratiebildung wird dabei als gelebte Praxis verstanden. Ziel ist die Entwicklung innovativer Lehr- und Lernmodule für die Lehrer*innenbildung. Im Projekt werden zuerst eine Foundation zu den folgenden Themen erstellt und weiters praxisorientiertes Material für die Schulen gesammelt, weiterentwickelt und evaluiert. Dazu entstehen sechs Learning and Teaching Packages (LTPs), die als Open Educational Resources (OER) veröffentlicht werden. Sie verbinden Demokratiebildung mit kritischer Medienbildung (LTP 4), MINT (LTP 3), ökologischem Unternehmer*innentum (LTP 5) sowie Diversität, Gleichberechtigung, Inklusion und Zugehörigkeit (LTP 6). Die PH Wien beteiligt sich im internationalen Konsortium mit einem Schwerpunkt auf kritischer Medien- und Demokratiebildung. Abbildung 1 zeigt die Komplexität der kritischen Medien- und Demokratiebildung, wie sie in diesem Projekt adressiert wird.

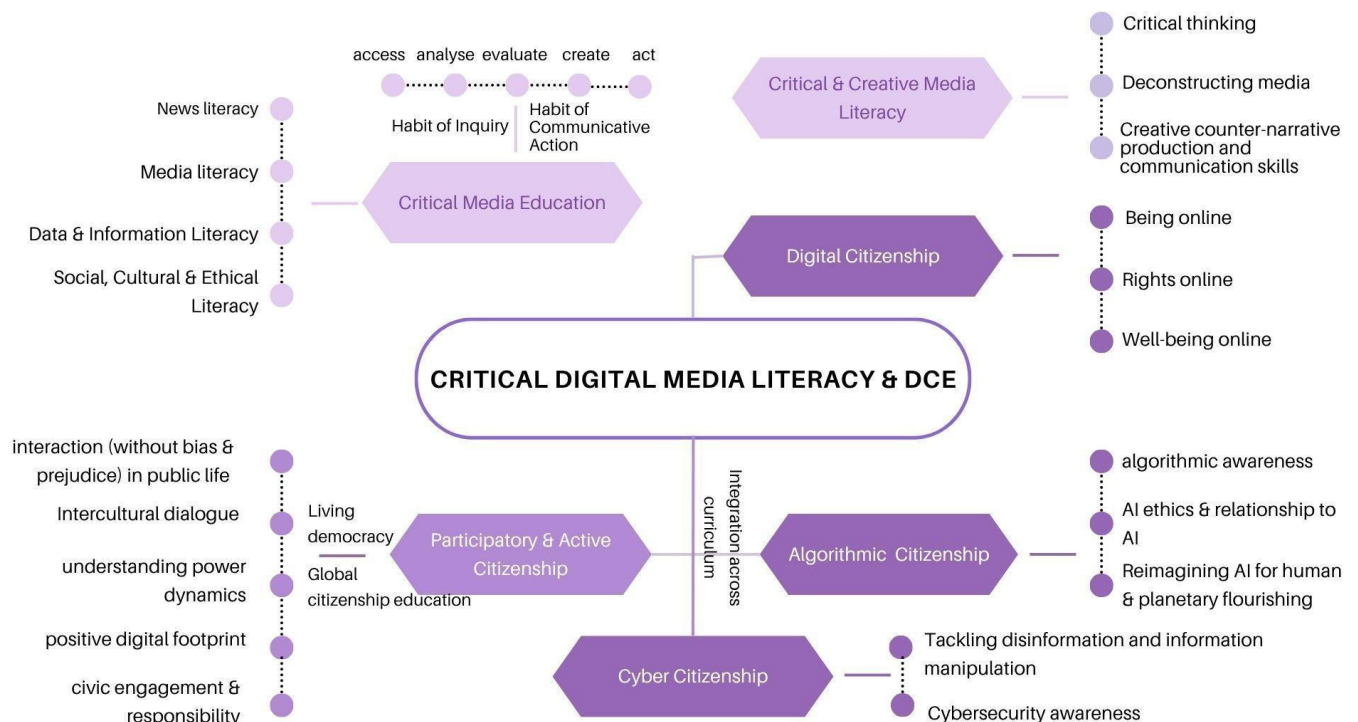


Abbildung 1: Grafische Darstellung der Komplexität der Medienbildung im TAP-DCE. Diese Grafik dient als Rahmen und Framework für die inhaltliche Arbeit, aber auch als Überblick für Lehrer*innen (Revyakina et al., 2026).

Kennzeichnend für TAP-DCE ist die langfristige Zusammenarbeit des Konsortiums (TAP-DCE Consortium, 2024). Während die Materialien Schulen ganzheitlich unterstützen, wird Ganzheitlichkeit auch im Projekt gelebt. Demokratische Werte wie Partizipation, Transparenz und gemeinsame Entscheidungsfindung prägen die Entwicklung der Materialien und die Zusammenarbeit. Um diese Konzepte auch im Schulalltag zu verankern, setzt TAP-DCE auf Professional Learning Communities (PLCs). Diese fungieren als kollaborative Lernorganisationen, in denen Lehrkräfte als „reflective practitioner“ agieren. Die Arbeit in Professional Learning Communities (PLCs) ist kein einmaliges Fortbildungsformat, sondern ein in die Praxis eingebetteter Entwicklungsprozess, der einem zyklischen Modell folgt: Untersuchung → Reflexion → Planung → Handlung → Beobachtung. Dieser „Infinite Learning Loop“ ermöglicht es Lehrkräften, basierend auf realen Evidenzen aus ihrem Unterricht eigene Lösungen für komplexe Herausforderungen wie Cyber-Mobbing oder algorithmischen Bias zu entwickeln. Damit werden Lehrkräfte von reinen „Empfänger*innen“ externen Wissens zu Mitgestalter*innen pädagogischer Innovationen (Avgitidou, 2026; Revyakina et al., 2026).

Das DeCiTeL-Projekt

Das Erasmus+ Projekt DeCiTeL (Democratic Citizenship Teaching and Learning) verfolgt, ebenso wie TAP-DCE, den Whole School Approach, allerdings mit einem starken Fokus auf die Einbindung von Eltern und NGOs. Ein zentrales Ziel ist hierbei der Aufbau eines Teachers Alliance Network, um den Austausch über nationale Grenzen hinweg zu fördern. Dieser Rahmen soll es ermöglichen, bewährte Praktiken, Methoden und Werkzeuge über nationale und curriculare Grenzen hinweg zu teilen und so die Lücke zwischen pädagogischer Praxis und Bildungspolitik auf lokaler sowie europäischer Ebene zu schließen (Boğaziçi, 2025; Zentrum polis, 2025).

5 Conclusio und Ausblick

Dieser Beitrag hat Critical Media Literacy (CML) als einen integralen Bestandteil demokratischer Bildung konzeptualisiert und ihre demokratiethoretischen, erkenntnistheoretischen und didaktischen Grundlagen herausgearbeitet. Kritische Medien- und Demokratiebildung verbindet die reflektierte Analyse digitaler Informations- und Kommunikationsprozesse mit demokratischer Urteilsbildung, verantwortungsvollem Handeln und aktiver gesellschaftlicher Teilhabe. Damit bildet Demokratiebildung den normativen und pädagogischen Bezugsrahmen jeder kritischen Medienkompetenz. Für die Primar- und Sekundarstufe bedeutet dies, Lerngelegenheiten zu schaffen, die Schüler*innen dazu befähigen, Medien kritisch zu verstehen, kontroverse gesellschaftliche und ökologische

Fragen reflektiert zu bearbeiten und digitale Öffentlichkeiten als mündige, verantwortungsbewusste und demokratisch handelnde Bürger*innen aktiv mitzugestalten.

Die rasante technologische Entwicklung, insbesondere im Bereich der generativen KI, wird die Anforderungen an die kritische Medienbildung in den kommenden Jahren weiter verschärfen. Zukünftige Forschung und pädagogische Praxis müssen sich verstärkt der Frage widmen, wie algorithmische Verzerrungen (Bias), Deepfakes und die fortschreitende Plattformökonomie im Schulalltag didaktisch noch fundierter adressiert werden können. Es bedarf einer kontinuierlichen Weiterentwicklung von Lehrmaterialien und flächendeckenden Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte, wie sie in Projekten wie TAP-DCE oder DeCiTeL bereits erfolgreich pilotiert werden. Eine nachhaltige Verankerung der CML erfordert letztlich einen systemischen Wandel im Bildungswesen. Dabei muss Medienbildung als dauerhafte, fächerübergreifende Säule der Schulkulturentwicklung und nicht als kurzfristiges Projekt begriffen werden. Nur so kann gewährleistet werden, dass zukünftige Generationen die digitale Transformation nicht nur bewältigen, sondern aktiv im Sinne einer wehrhaften, gerechten und inklusiven Demokratie gestalten.

Literatur

- Avgitidou, S. (2026). *Learning and Teaching Package 2: Teacher Professional Learning – Foundations*.
<https://tap-dce.eu/ltps/>
- Bröckling, G. (2024). Kritisch-reflexive Medienkompetenzförderung für alle: Wie eine kooperative kritische Politische (Medien)Bildung in einer Kultur der Digitalität die Demokratie stärkt. In V. Dander, N. Grünberger, H. Niesyto, & H. Pohlmann (Eds.), *Bildung und digitaler Kapitalismus* (S. 115–128). kopaed. kopaed.de
- Boğaziçi, U. (2025). DeCiTeL: Democratic Citizenship Teaching and Learning.
<https://decitel.bogazici.edu.tr/>
- Boler, M., & Davis, E. (Eds.). (2021). *Affective politics of digital media: Propaganda by other means*.
[Routledge](https://www.routledge.com/9781138388450).
- Bundesministerium für Bildung. (2026, März 27). *Vortrag an den Ministerrat: Weiterentwicklung der Lehrpläne für die allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS)* (Geschäftszahl: 2026-0.190.445). Bundeskanzleramt. https://www.bundeskanzleramt.gv.at/dam/jcr%3Ac5d08845-b00c-43ea-a877-04648d698064/46c_2_mrv.pdf
- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). *The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness*. Biological Sciences Curriculum Study.
- Council of Europe (2016). *Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften*. Strasbourg.
- Council of Europe. (2019). *Digital Citizenship Education Handbook*. <https://rm.coe.int/16809382f9>.
- Daas, A., & Kumar, P. (2025). Critical Digital Citizenship: Its Conceptualization and Implications for Education. *Innovative Teaching and Learning*, 7(2), 55–68,
<http://doi.org/10.4208/itl.20250204>

- Damiani, V. (2026). Democratic learning environments for civic and citizenship education. In V. Damiani (Ed.), *Experiencing democracy in the classroom: Building democratic learning environments to promote civic learning* (pp. 23–54). Springer Nature Switzerland. doi.org
- Dander, V. (2025). Educational approaches beyond digital capitalism: Final interim results of a practice-based research project. *Seminar.net*, 21(1). <https://doi.org/10.7577/seminar.6144>
- Dander, V., Grünberger, N., Niesyto, H., & Pohlmann, H. (Eds.). (2024). *Bildung und digitaler Kapitalismus*. kopaed. <https://www.kopaed.de/kopaedshop/?pid=1515>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Eichborn, U. (2025). Mit Design Thinking im Unterricht Kreativität und Empathie stärken. *Friedrich Verlag*. <https://www.friedrich-verlag.de/friedrich-plus/schule-paedagogik/klassenleitung/unterricht/anders-gedacht-kreativ-und-empathisch-probleme-loesen-12630>
- Fahrenwald, C. (2024). Lernen durch Engagement. *polis aktuell*, 2024(1), 1–24. Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule. https://www.politik-lernen.at/dl/ornuJMJKomMIMJqx4KJK/pa_2024_01_lernendurchengagement_web_pdf
- Ferreira, G. B. (2025). The aesthetics of algorithmic disinformation: Dewey, critical theory, and the crisis of public experience. *Journalism and Media*, 6(4), 168. <https://doi.org/10.3390/journalmedia6040168>
- Fuchs, C., Arslan, S. C., & Allmer, T. (2024). *Critical perspectives on digital capitalism: Theories and praxis. Introduction to the special issue. Triplec*, 22(1), 140–147. <https://doi.org/10.31269/triplec.v22i1.1498>
- Gray, J., & Bounegru, L. (2019). “What a Difference a Dataset Makes? Data Journalism And/As Data Activism”. In *Data in Society: Challenging Statistics in an Age of Globalisation*, J. Evans, S. Ruane & H. Southall (eds). The Policy Press.
- Habermas, J. (1992). *Faktizität und Geltung: Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Suhrkamp.
- Habermas, J. (2022). *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik*. Suhrkamp.
- Hall, S. (1980). Encoding/decoding. In S. Hall, D. Hobson, A. Lowe, & P. Willis (Eds.), *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies, 1972–1979* (pp. 128–138). Hutchinson.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203878880>
- Hobbs, R. (2017). Measuring the digital and media literacy competencies of children and teens. In F. C. Blumberg & P. J. Brooks (Eds.), *Cognitive development in digital contexts* (pp. 253–274). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809481-5.00013-4>
- Hug, T. (2025). Futures Literacy: Überlegungen zu aktuellen Zukunftskompetenzdiskursen an den Nahtstellen von Bildungsansprüchen und digitalem Kapitalismus. In V. Dander, N. Grünberger, H. Niesyto, & H. Pohlmann (Eds.), *Bildung und digitaler Kapitalismus* (pp. 155–168). kopaed. https://doi.org/10.21240/kopaed/978-3-96848-754-0_11
- Jahn, D., & Cursio, M. (2021). *Kritisches Denken: Eine Einführung in die Didaktik der Denkschulung*. Springer
- Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J., & Hayes, S. (2018). Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(10), 893–899. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000>
- Kellner, D., & Share, J. (2005). Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(3), 369–386.

- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy: Crucial policy choices for a twenty-first-century democracy. *Policy Futures in Education*, 5(1), 59–69. <https://doi.org/10.2304/pfie.2007.5.1.59>
- Knowles, R. T., Camicia, S., & Nelson, L. (2023). Education for democracy in the social media century. *Research in Social Sciences and Technology*, 8(2), 21–36. <https://doi.org/10.46303/ressat.2023.9>
- Knox, J. (2019). What Does the 'Postdigital' Mean for Education? Three Critical Perspectives on the Digital, with Implications for Educational Research and Practice. *Postdigital Science and Education*, 1(2), 357–370. <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00045-y>
- Lathrop, B. (2025). Confronting the post-truth phenomenon in literacy education: The need for a critical media epistemology, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. <https://doi.org/10.1002/jaal.1407>
- Lawy, R., & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34–50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x>
- Lenhart, J. (2025). Zukunft gestalten: Pädagogische Ansätze zur Demokratiebildung des Projekts "Critical ChangeLab". *Medienimpulse*, 63(1). <https://doi.org/10.21243/mi-01-25-06>
- Maurissen, L., Claes, E., & Barber, C. (2018). Deliberation in citizenship education: How the school context contributes to the development of an open classroom climate. *Social Psychology of Education*, 21, 951–972. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9449-7>
- Missomelius, P. (2025). The relevance of the Frankfurt Triangle for critical media literacy and digital citizenship. *Seminar.net*, 21(1) [Special issue: Customised Diversity? Education, capitalism and diversity in the digital condition]. <https://journals.oslomet.no/seminar/article/view/6157>
- Moore, K. (2015). *Keeping Current: Media Literacy Education as a Tool for Critically Examining Current Events in a High School Government Classroom*. https://scholar.umw.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1151&context=student_research
- Pädagogische Hochschule Wien. (2025). 11. November 2025: Tag der Medienkompetenz – Journalist:innen unterstützen Lehrpersonen mit Workshops und Unterlagen. <https://zli.phwien.ac.at/11-november-2025-tag-der-medienkompetenz-journalistinnen-unterstuetzen-lehrpersonen-mit-workshops-und-unterlagen/>
- Revyakina, E., Dahnel, F., Himpl-Gutermann, K., Leik, L., Ottner-Diesenberger, C., Galvin, C., Farrell, R., Blazic, A., & Verswijvel, B. (2026). Learning and Teaching Package 4: Critical Digital and Media Literacy for Democratic Citizenship Education – Foundations. <https://tap-dce.eu/https://>
- Rieckmann, M., et al. (2026). Service Learning in der Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung: Eine multiple Fallstudie zur Kompetenzentwicklung Studierender. In S. Braun et al. (Eds.), *Zukunftsorientierte Schlüsselkompetenzen lehren* (pp. 131–148). wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/9783763979325>
- Silander, P., Holappa, A.-S., Teubl-Kiviniemi, J., Vahlsten, M., & Vuorio, J. (Eds.). (2026). *Digital transformation: Connecting policy and practice in Erasmus+ and European Solidarity Corps programmes*. European SALTO Digital Resource Centre
- Schweig, J., Hamilton, L. S., & Baker, G. (2019). School and classroom climate measures. Considerations for use by state and local education leaders. *RAND Corporation Research Report*. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR4259.html
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Standard, D. (2025a, 2025/11/12). STANDARD startet Info-Hub zum Thema Medienkompetenz. <https://www.derstandard.at/story/3000000295962/standard-startet-info-hub-zum-thema-medienkompetenz>
- Standard, D. (2025b, 2025/10/02). STANDARD und ORF starten Offensive für Medienkompetenz an Schulen. <https://www.derstandard.at/story/3000000289302/orf-standard-und-oe3-starten-initiative-fuer-medienkompetenz-an-schulen>

- TAP-DCE Consortium. (2024). Teacher Academy Project – Democratic Citizenship Education: Co-Developing Democratic School Cultures and Participatory Teacher Professional Learning (TAP-DCE). Technische Universität Dresden.
- Tudorache, A.-L. (2021). *Newspaper Theatre Manual*. A.R.T. Fusion Association. https://www.salto-youth.net/downloads/toolbox_tool_download-file-2598/Newspaper%20Theatre_Manual_compressed.pdf
- Von Rimscha, M. B., Ehrlich, G., & Siegert, G. (2025). *Medienökonomie: Eine Einführung mit Leitfragen*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-46169-0>
- UNESCO (2023). Global Education Monitoring Report Team. *Global education monitoring report, 2023: Technology in education: A tool on whose terms?*
- Zentrum polis. (2025). DeCiTeL: Democratic Citizenship Teaching and Learning. <https://www.politik-lernen.at/decitel>